

Die Anbahnung von Reflexionsfähigkeit durch ein *Inverted-Classroom-Modell*

Judith Visser, Ruhr-Universität Bochum (Bochum)

Abstract

Die Anforderungen an die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung sind in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen. Wesentliche Gründe dafür sind die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft, die Notwendigkeit der Ausbildung einer *digital literacy* sowie die Einführung umfangreicher Praxisphasen im Lehramtsstudium. Eines der Ziele dieser Praxisphasen ist es, Studierende zu einer forschenden, reflektierenden Haltung und einer systematischen Verknüpfung von Theorie und Praxis anzuregen. Für die ausbildenden Universitäten bedeutet dies, in den vorbereitenden Kursen die entsprechenden Kompetenzen anbahnen zu müssen. Diese Notwendigkeit kontrastiert mit der nach wie vor von Studierenden verbalisierten Erwartung an die fachdidaktische Ausbildung, ‚Rezepte für guten Unterricht‘ vermittelt zu bekommen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, schon frühzeitig während der Ausbildung bei den Lernenden – oft aus den eigenen Lernerfahrungen gespeiste – Denkmuster aufzubrechen und die Befähigung zur kritischen Reflexion des eigenen Handelns anzubahnen. Vor dem Hintergrund der skizzierten Herausforderungen wurde ein Seminar zur Einführung in die Didaktik der romanischen Sprache in ein durch Moodle gestütztes *Inverted Classroom-Modell* (ICM) überführt. Dieses sieht vor, die Studierenden zu einer theoriegeleiteten praktischen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand zu veranlassen. Dabei liegt ein besonderer Fokus auf digitalen Materialien. Das ICM wird inzwischen im vierten Semester sprachenspezifisch differenziert (jeweils drei Kurse M.Ed. Französisch, Italienisch, Spanisch) durchgeführt. Im Beitrag sollen die dabei gewonnenen Erkenntnisse theoriebasiert kritisch reflektiert werden. Besonderes Augenmerk gilt der Frage, welchen Einfluss die hybride Struktur des Lernarrangements auf die Ausbildung von Reflexionsfähigkeit hat, welches Potenzial dem Konzept bei der Ausbildung von *digital literacy* und Heterogenitätsbewusstheit innewohnt und in welchem Ausmaß sich die Rolle des Lehrenden verändert hat bzw. verändern musste.

Schlüsselbegriff: *Inverted Classroom-Modell*; *digital literacy*; Heterogenitätsbewusstheit; Reflexionsfähigkeit

Abstract

In the last years, the demands on teacher training in Germany have continuously increased, mainly on account of heterogeneous learning groups, the need to develop digital literacy and the introduction of longer periods of in-school teaching practice as integral components of the master degree programme. One of the objectives of these periods of teaching practice is to support students in developing the reflective competence. In consequence, during introductory classes, universities have to prepare the ground for acquiring this competence. But many students still demand very hands-on lessons, expecting clear and always practicable guidelines for ‘good teaching’. Therefore, it seems to be necessary to encourage them very early to challenge established thought patterns, resulting often from their own learning experiences, and to reflect in a critical way upon their own ways of proceeding. In view of the challenges outlined above, a face-to-face-class introducing students to the basics of Romance language teaching was transformed into an inverted classroom model (ICM) supported by Moodle. The ICM is designated for a theory-based work with concrete tasks. Particular attention is paid to digital material. Until now, the ICM has been carried out four times, separated into three language-specific groups (French, Italian, Spanish). The aim of this paper is to reflect the teaching

experiences in a theory-based way. Particular attention is given to the following questions: In which way does the hybrid structure of the learning arrangement influence the development of reflective competence? How does it help us to train digital literacy and to consciously deal with heterogeneity? How does it change the role of the teacher?

Key term: Inverted Classroom Model; digital literacy; heterogeneous learning groups; reflective competence

1. Einleitung

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird in Deutschland in vergleichsweise kurzen Abständen immer wieder diskutiert und auf den Prüfstand gestellt. Zu den wichtigen Themen, die im letzten Jahrzehnt die bildungspolitischen, gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Debatten charakterisiert und sich in Reformansätzen niedergeschlagen haben, gehört erstens die Erhöhung der Praxiselemente. In einigen Bundesländern, so auch in Nordrhein-Westfalen, hat sich dies in der Einführung des fünfmonatigen sogenannten ‚Praxissemesters‘ (MSW, 2012)¹ geäußert. Zweitens hat, ausgehend von der UN-Behindertenrechtskonvention, das Thema Inklusion verbindlich Einzug in die Ausbildung erhalten (MSW, 2013)². Spätestens mit Verabschiedung des sogenannten ‚Digitalpakts‘ ist auch das Thema Digitalisierung stark in den Fokus der Bildungspolitik gerückt. Auch wenn im Rahmen des entsprechenden Positionspapiers der Kultusministerkonferenz (KMK 2016)³, wesentliche Eckpunkte für die Ausbildung einer *digital literacy*⁴ formuliert wurden, ist die Ausbildung von Medienkompetenzen im digitalen Zeitalter konzeptuell noch nicht hinreichend ausgereift. Dies äußert sich beispielsweise darin, dass Lehrkräfte den dringenden Wunsch nach Fortbildungen im Bereich Digitalisierung äußern⁵. Es zeigt sich auch in der Tatsache, dass eine zusätzliche Förderrunde der Qualitätsoffensive Lehrerbildung dem Thema Digitalisierung gilt (BMBF 24.05.2019)⁶. Gleichzeitig sind andere Elemente der Ausbildung aber nicht in den Hintergrund gerückt, so dass bei der Überarbeitung von Modulen und Lehrinhalten die Frage zu stellen ist, wie den Herausforderungen didaktisch reflektiert zu begegnen ist.

¹ Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (2012). Praxiselemente in den lehramtsbezogenen Studiengängen [online]. Heruntergeladen: 28.10.2019, <https://bass.schulwelt.de/12448.htm>.

² Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (2013). 9. Schulrechtsänderungsgesetz [online]. Heruntergeladen: 06.05.2019, <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Lehrkraefte/Recht/NeuntesSchulrechtsaenderungsgesetz.pdf>.

³ Kultusministerkonferenz (2016). Bildung in der digitalen Welt [online]. Heruntergeladen: 26.11.2020, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf.

⁴ Der Terminus *digital literacy* umfasst ein sehr breites Konzept (z.B. Osterman, 2012). Im vorliegenden Kontext soll er allgemein Bezug nehmen auf das Ergebnis einer Schulung von Kompetenzen zum eigenständigen Umgang mit den Herausforderungen einer durch digitale Transformationen gekennzeichneten Welt.

⁵ So z.B. im ‚Ideenlabor‘- „Digitalisierung an Schulen“, das am 25.06.2019, gefördert durch das BMBF, an der Ruhr-Universität Bochum (RUB) in Kooperation mit dem Initiativkreis Ruhr durchgeführt wurde.

⁶ Bundesministerium für Forschung und Bildung (24.05.2019). Zusätzliche Förderrunde [online]. Heruntergeladen: 16.10.2019, <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/zusaetzliche-foerderrunde-2070.html>

In den nachfolgenden Ausführungen soll ein hochschuldidaktischer Ansatz, der Einsatz eines *Inverted Classroom*-Modells (ICM; Arnold et al., 2018, fünfte Auflage S. 149ff.), vorgestellt werden, der im Sommer- und Wintersemester 2018 bzw. 2018-19 an der Ruhr-Universität Bochum (RUB) entwickelt und aufgrund positiver Evaluationen dauerhaft implementiert wurde⁷. Bei der betreffenden Lehrveranstaltung handelt es sich um eine zu Beginn des Master of Education (M.Ed.) verortete einsemestrige Einführung in die Didaktik der französischen Sprache. Es existieren vergleichbare Angebote zu den Schulsprachen Italienisch und Spanisch, die parallel entwickelt und eingeführt wurden. Die Universität zeichnet sich durch einen sogenannten polyvalenten Bachelor aus (RUB o.J.), d.h. die Studierenden kommen erst zu Beginn des Master-Studiums mit genuin fachdidaktischen Veranstaltungen in Kontakt. Ziel der konzeptuellen Neuausrichtung war es, die Möglichkeiten der Lernplattform Moodle möglichst produktiv zu nutzen, um die neu hinzukommenden Inhalte – Vorbereitung auf das Praxissemester und das dort verortete, verpflichtende Studienprojekt (MSW 2012), Inklusion, Digitalisierung – möglichst tief zu verankern, die Reflexionsfähigkeit der angehenden Lehrkräfte (cf. z.B. Schädlich, 2014) im Sinne einer Professionalisierung weiter auszubauen und gleichzeitig auf Kritik am bisherigen Format, die z.B. in Evaluationen geäußert wurde, zu reagieren.

2. Konzeptuelle Neuausrichtung: Vom Großgruppenseminar zum *Inverted Classroom*

2.1 Ausgangslage

Die Veranstaltung wurde bis zum Wintersemester 2017/18 sprachenübergreifend mit ca. 70-80 Teilnehmerinnen und Teilnehmer und aus diesem Grund mit zu frontalen Methoden angeboten⁸. Dies hatte zum einen gewisse Legitimationsschwierigkeiten zur Folge: Das aus der personellen Not geborene hochschuldidaktische Konzept stand teilweise im Widerspruch zu vermittelten didaktischen Prinzipien, auch wenn bereits in der Vergangenheit digitale Elemente modularartig eingepflegt worden waren⁹, um eine stärkere Lerner- oder Handlungsorientierung zu ermöglichen. Gleichzeitig manifestierte sich in weiterführenden Veranstaltungen eine geringe Nachhaltigkeit des Gelernten, wofür die vorlesungsartige, zu wenig praxisorientierte Gestaltung zumindest mitverantwortlich gewesen sein dürfte. In Diskussionsphasen wurde außerdem deutlich, dass viele Studierende von der Einführungsveranstaltung ‚Rezepte für die Praxis‘ erwar(t)en und die Bereitschaft für die Auseinandersetzung mit der analytischen und normativen Seite der Fachdidaktik (vgl. z.B. Decke-Cornill & Küster, 2014, zweite Auflage, S. 4) nicht hinreichend ausgeprägt war. Zu den systeminhärenten Problemen gesellten sich die bereits genannten inhaltlichen Neuausrichtungen in Gestalt von ‚Vorbereitung auf das Praxissemester‘, ‚inklusionsspezifische Fragestellungen‘ und ‚Bildung in einer digitalen Welt‘. Außerdem müssen methodische Instrumentarien zur Durchführung des Studienprojekts Gegenstand der Ausbildung sein.

⁷ Das Projekt (Titel: „Reflexionsfähigkeit und Heterogenitätsbewusstheit durch *Blended Learning*: Ein *Inverted Classroom*-Konzept für die romanistische Fremdsprachendidaktik (M.Ed. Französisch, Italienisch, Spanisch)“) wurde im Rahmen eines digitalen Lehrfellowships des Stifterverbands in Kooperation mit dem MSW gefördert, cf. <https://www.stifterverband.org/digital-lehrfellows/2017/visser>.

⁸ In einer älteren Studienordnung – vor Einführung des Praxissemesters – hatte es sich dabei um eine Vorlesung gehandelt.

⁹ Das Einbinden von *E-Learning*-Elementen ist, zumindest in der Implementierungsphase, mit zusätzlichem Aufwand verbunden. Es wird empfohlen, dass Universitäten entsprechend unterstützend agieren (Monitor Lehrerbildung, o.J., S. 23).

2.2 Konzeptuelle Überlegungen

2.2.1 Heterogenitätsbewusstheit

Die Vorbereitung auf den Themenkomplex Inklusion ist aus romanistischer Perspektive eine Herausforderung, weil für diese Fächer, insbesondere für die Bereiche Gymnasium/Gesamtschule, nur wenige verwertbare Konzepte vorliegen. Studierende, die das Praxissemester noch nicht absolviert hatten, hatten in der Vergangenheit immer wieder die Vermutung geäußert, dass ihnen in ihrer späteren Laufbahn kaum Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf begegnen würden und stuften die Einführung in Methoden des inklusiven Unterrichtens als wenig sinnvolle Zusatzbelastung ein. Diejenigen hingegen, die aus dem Praxissemester zurückkamen, berichteten von z.T. sehr heterogenen Klassen mit Schülerinnen und Schülern, die zwar selten einen diagnostizierten Förderbedarf hatten, dennoch mit herkömmlichen methodischen Herangehensweisen überfordert waren. Es erscheint folglich wichtig – im Sinne eines weiten Inklusionsbegriffs, der jegliche Form von Heterogenität miteinschließt – vor dem Praxissemester ein ausgeprägtes Bewusstsein dafür zu schaffen, dass Unterschiede in der Schülerschaft den Normalfall darstellen, und daraus die Notwendigkeit abzuleiten, sich systematisch mit Methoden der Binnendifferenzierung auseinanderzusetzen. Konzeptuell wurde dabei ein Vorgehen gewählt, das sich an das Konzept der ‚diversitätsbewussten Pädagogik‘ (Holzbrecher 2015, 2017) anlehnt: Die Studierenden sollen durch geeignete Aufgabenformate zu der Erkenntnis geführt werden, dass sie und ihre zukünftigen Schülerinnen und Schüler sehr unterschiedlich in ihrem Sprachenlernen sind bzw. sein werden. Auf diese Weise soll die Grundlage dafür gelegt werden, dass sie ihr zukünftiges Lehren konsequent vom Lernenden aus denken (Holzbrecher 2017, S. 22). Diese Fähigkeit wurde im Rahmen des vorliegenden Projekts und in Anlehnung an die in den Bildungsstandards und Kernlehrplänen verwendeten didaktischen Fachbegriffe ‚Sprachbewusstheit‘ und ‚Sprachlernbewusstheit‘ als ‚Heterogenitätsbewusstheit‘ bezeichnet.

2.2.2 Reflexionsfähigkeit

Ein weiterer wichtiger Bestandteil des Konzepts ist die Befähigung zur Reflexion. Für die zielführende Verbindung von Theorie und Praxis und die Professionalisierung angehender Lehrkräfte ist Reflexionskompetenz unverzichtbar. Zur Anbahnung von Reflexionsfähigkeit werden, im deutschsprachigen Raum insbesondere im Umfeld der PH Freiburg, analoge oder digitale Portfolios (z.B. Mahara) empfohlen, nicht zuletzt deshalb, weil sie Reflexionsprozesse von Studierenden, die für Lehrende oftmals nur bedingt einsehbar sind, sichtbar machen können. Bräuer (2016, zweite Auflage) betrachtet sie als geeignet für die Umsetzung ‚reflexiver Praxis‘. Das Konzept der reflexiven Praxis wird betrachtet als „Mittel und Medium für die Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden im Rahmen der Hochschule bzw. Universität“ (ebd., S. 12), mit dem zentralen Anliegen, ‚Vergangenes‘, ‚Gegenwärtiges‘ und ‚Zukünftiges‘ miteinander zu verknüpfen (ebd.). Bräuer beruft sich dabei auf die von Kolb (1984) und Pedler, Byrgoyne & Boydell (1988) formulierten Lernkreisläufe: *Concrete Experience – Reflective Observation – Abstract Conceptualisation – Active Experimentation* bzw. *Something happens – What happens? – So what? – Now what?* (ebd., S. 14).

Elemente dieses Konzepts wurden auf das ICM übertragen: Die für den Einsatz in Moodle entworfenen Aufgabenstellungen (vgl. 2.4) verknüpfen eigene Sprachlernerfahrungen mit theoriegeleiteter Analyse und Evaluation und bahnen Planungskompetenzen an, die im weiteren Verlauf der Ausbildung ausgebaut und vertieft werden sollen, insbesondere im Praxissemester und im Vorbereitungsdienst. Eine Verknüpfung von ‚Vergangenem‘, ‚Gegenwärtigem‘ und ‚Zukünftigem‘ erfolgt, indem das Nachdenken über das eigene Sprachenlernen und über den konkreten Nutzen der bisherigen universitären Ausbildung im Bachelor mit eingebunden werden. Schließlich erlaubt die

Arbeit in Moodle dem Lehrenden ähnlich wie bei einer Arbeit mit Portfolios, den Lernprozess der Studierenden kontinuierlich zu beobachten und lenkend einzugreifen. Im Lernkreislauf werden dabei insbesondere die Stufen *Concrete Experience – Reflective Observation* miteinander verknüpft:

Durch reflexiv lernendes Handeln in Bildungsprozessen gleichen die Lernenden zunehmend ihre Kompetenzdifferenzen zu den Lehrenden und Fachexperten aus. Dies geschieht nicht in der Weise, dass sie zu einem Klein des Lehrenden werden, sondern dass sie ein eigenständiges Kompetenzprofil durch ihre begründeten Lernhandlungen herausbilden. Im Diskurs mit den Lehrenden, Lernenden, Experten und Nichtexperten werden die ausgetauschten Informationen erst zu Wissen im Subjekt umgearbeitet, indem die Lernenden den Informationen individuelle Bedeutungen zuschreiben. (Arnold et al., 2018, fünfte Auflage, S. 40)

Zentral für reflexiv lernendes Handeln ist der stetige Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden. Den angehenden Lehrkräften wird durch die zirkulär angelegte Beschäftigung mit Praxis und Theorie und die kontinuierliche kritische Auseinandersetzung mit dem Gelernten die Möglichkeit gegeben, ihre Handlungen aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten und daraus Schlüsse für die Zukunft zu ziehen.

2.2.3 Digital Literacy

Für die Ausbildung in einer sich ständig weiterentwickelnden digitalen Welt identifiziert die Kultusministerkonferenz in ihrem Strategiepapier 2016 insgesamt sechs Kompetenzbereiche: 1. Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren, 2. Kommunizieren und Kooperieren, 3. Produzieren, 4. Schützen und sicher Agieren, 5. Problemlösen und Handeln, 6. Analysieren und Reflektieren (KMK, 2016). Eine Einführungsveranstaltung in die Didaktik der französischen Sprache kann nur ein Ort von vielen sein, in dem diese Kompetenzen bei Studierenden angebahnt werden und in dem sie über Potenzial und Grenzen digitaler Medien nachdenken. Die im ICM Anwendung findenden Aufgaben erheben folglich nicht den Anspruch, die Bereiche in ihrer Breite abzudecken. Sie sollen zum Analysieren und Reflektieren anleiten, aber auch so vielfältig sein, dass die Studierenden indirekt mit unterschiedlichsten Typen digitaler Aufgaben in Kontakt kommen. Zentrales Ziel ist, dass sie basierend auf den gewonnenen Erfahrungen in die Lage versetzt werden, ihre Medienkompetenz eigenständig weiter auszubauen.

2.2.4 Einblick in Forschungsmethoden

Eine Einführung in Methoden der empirischen Forschung erhalten die Studierenden insbesondere in den bildungswissenschaftlichen Anteilen ihres Studiums. Dennoch ist es nötig, Instrumentarien z.B. zur Beobachtung von Unterricht, Methoden zur Erstellung von Fragebögen oder zur Gewinnung introspektiver Daten auch zum Gegenstand fachdidaktischer Ausbildung werden zu lassen. Im Rahmen des ICM wurden deshalb Gelegenheiten geschaffen, mit methodischen Ansätzen in Kontakt zu kommen, diese in geschütztem Rahmen exemplarisch zu erproben und ihre Möglichkeiten und Grenzen zu reflektieren. Ziel dieses Methodenkontakts ist insbesondere ein Abbau von Ängsten gegenüber dem im Praxissemester anzufertigenden Studienprojekt, das bei vielen Studierenden negativ besetzt ist. Gleichzeitig ermöglicht das Experimentieren bei einigen Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Entwicklung erster Forschungshypothesen für die Praxisphase.

2.3 Vorstellung des *Inverted Classroom*-Modells anhand exemplarischer Aufgabentypen

Wie aus den in 2.1 und 2.2. skizzierten Herausforderungen und konzeptuellen Überlegungen sichtbar wird, verfolgte die Neuausrichtung des Seminars als ICM einige zentrale Leitziele:

1. eine deutliche lerner- und handlungsorientierte Ausrichtung des Seminars;
2. eine möglichst eigenständige und praxisorientierte, aber theoriegeleitete und stets durch Reflexionshandlungen gestützte Auseinandersetzung mit den Gegenständen;
3. die Befähigung zum Perspektivwechsel, u.a. durch Einnahme der Schülerinnen- und Schülerperspektiven;
4. die Anbahnung einer Heterogenitätsbewusstheit, die durch die Befähigung zum Perspektivwechsel ermöglicht werden sollte;
5. den Einblick in Potenzial und Herausforderungen digitaler Lernmaterialien und Lernplattformen;
6. einen ersten Kontakt mit Forschungsmethoden.

Gleichzeitig sollte das Konzept der Dozentin einen tieferen und kontinuierlicheren Einblick in die Kompetenzentwicklung der Studierenden geben.

Als ICM definiert man

ein zunehmend verbreitetes Lernszenario (Horizon 2015, 38f.), in dem die üblichen Aktivitäten innerhalb und außerhalb des Hörsaals oder Klassenzimmers umgedreht werden (engl. *inverted* oder *flipped*). [...] Prinzip dieses Blended-Learning-Szenarios sind konzeptionell aufeinander bezogene Online- und Präsenzphasen: In der virtuellen Phase eignen sich die Lernenden – meist zu Hause – die von den Lehrenden digital zur Verfügung gestellten Inhalte selbst gesteuert und selbständig im eigenen Tempo an, z.B. mit eigens von den Lehrenden für das jeweilige Fachgebiet erstellten Videoclips (Schmidt 2016). Die Präsenzzeiten sollen beim ICM [...] dazu genutzt werden, die erworbenen Kenntnisse anschließend durch (kollaborative) Übungen gemeinsam und interaktiv mit den Lehrenden und Tutoren zu vertiefen. (Arnold et al., 2018, fünfte Auflage, S. 149)

Die Veranstaltung teilt sich in fünf 90-minütige Präsenzsitzungen und vier Onlineblöcke, die im Workload jeweils 4 Semesterwochenstunden und den dazugehörigen Vor- und Nachbereitungszeiten entsprechen. Die erste Präsenzsitzung gilt einer Einführung in das Konzept des ICM. Die weiteren sind der in der Definition von Arnold et al. angedeuteten Besprechung und kollaborativen Vertiefung der erarbeiteten Inhalte gewidmet. Die Onlinephasen bauen allerdings im Gegensatz zu weit verbreiteten ICM nicht auf eigens erstellten Videoclips auf (Näheres s.u.)¹⁰. Thematisch umfasst der erste Onlineblock neben einer Einführung in Aufgabenbereiche der Fachdidaktik eine Auseinandersetzung mit Spracherwerbstheorien sowie gängigen didaktischen Prinzipien. Der zweite Onlineblock zielt auf den Themenbereich ‚Verfügbarkeit sprachlicher Mittel‘ (Aussprache, Orthographie, Wortschatz, Grammatik) sowie mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze. Der dritte Block widmet sich den funktionalen kommunikativen Kompetenzen sowie der interkulturellen kommunikativen Kompetenz (KMK 2012).¹¹ Der letzte Onlineblock schließlich zielt auf die Auseinandersetzung mit Fehlerkorrektur und Leistungsbeurteilung hin. Die Grundstruktur ist sprachenübergreifend gleich, viele Aufgabentypen

¹⁰ Siehe dazu Hochschulforum Digitalisierung (2016, S. 18): „Bei den sog. ‚Flipped-Classroom- bzw. ‚Inverted-Classroom‘-Verfahren werden Videos zur Verfügung gestellt, in denen der ‚Inhalt unterrichtet/vorgetragen‘ wird, und die Präsenzveranstaltung wird dann u. a. für offene Fragen genutzt.“

¹¹ Kultusministerkonferenz (2012). Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die allgemeine Hochschulreife [online]. Heruntergeladen: 10.12.2019, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf

wurden jedoch nach Sprachen ausdifferenziert, um den Besonderheiten der jeweiligen Schulfächer und Didaktiken gerecht zu werden¹² und Studierenden mit zwei romanischen Schulsprachen eine möglichst große Abwechslung zu bieten.

2.4 Aufgabentypen im Onlineblock

Im Folgenden sollen einige Aufgabentypen exemplarisch skizziert und kommentiert werden, um möglichst ausdifferenziert darzulegen, in welcher Hinsicht digitale Lernplattformen das Potenzial haben, die aufgeführten Teilziele zu erreichen. Dazu erweisen sich zunächst einige grundsätzliche Überlegungen zum Potenzial von Digitalisierung für die Weiterentwicklung der Hochschullehre im Besonderen, aber auch jeder anderen Form von Unterricht und Weiterbildung im Allgemeinen, als sinnvoll.

2.4.1 Vorbemerkungen zum Potenzial und den Herausforderungen von Digitalisierung

„Die Digitalisierung“, so Arnold et al. (2018, fünfte Auflage, S. 13), „kann dazu beitragen, ganzheitliches, kritisch reflektierendes, kreatives, situiertes und produktives Lehren und Lernen in selbst organisierten, kooperativen und kollaborativen Bildungsprozessen zu unterstützen.“ In der aktuellen Diskussion gewinnt man bisweilen den Eindruck, dass in der Ausstattung von Schulen und Universitäten mit den technischen Voraussetzungen, also z.B. W-LAN, Tablets oder Whiteboards, eine Art Allheilmittel für identifizierbare Defizite gesehen wird. Zur „nachhaltigen Verbesserung der Lehr- und Lernkultur“ bedarf es aber didaktisch durchdachter Konzepte (ebd., S. 15). Die Anschaffung von Tablets und Whiteboards oder gar VR-Brillen bleibt nicht nur dann wirkungslos, wenn Lehrende nicht in der Lage sind, diese zu bedienen, sondern auch dann, wenn nicht klar ist, welchen Mehrwert ihr Einsatz im Lernprozess bringen kann und dass dieser Mehrwert sich nicht automatisch einstellt.

Wird der konzeptuelle Unterbau vernachlässigt, und konzentrieren sich Debatten und daran anschließende Projekte zu sehr auf technologische und finanzielle Aspekte, bleiben – in der Regel teuer erkaufte – „Bildungsangebote häufig erfolglos“ (ebd., S. 16). Zweifellos ist an dieser Stelle kritisch anzumerken, dass viel zu wenige (Langzeit-)Studien über die Wirksamkeit digital unterstützter Lehre vorliegen (z.B. Hillmayr et al., 2017), um verlässliche Aussagen über Wirksamkeiten machen zu können. Schon die oberflächliche Betrachtung beispielsweise eines im obigen Zitat von Arnold et al. skizzierten ICM zeigt, dass dem Einsatz von Lernvideos anstelle von Vorlesungseinheiten Vorteile innewohnen mögen (örtliche und zeitliche Flexibilisierung des Lernens, Möglichkeit des Neuhörens, Stoppens der Aufnahme), dass das eigentliche, frontale Konzept der Veranstaltung aber nicht substantiell verändert wurde, wenn die Integration von Video-Elementen nicht anderweitig ergänzt wird. Alle nachfolgend skizzierten Potenziale von *Blended Learning*-Formaten, verstanden als Oberbegriff für alle Typen von *E-Learning*, bei denen „Lernen mit digitalen Medien in virtuellen Lernräumen ergänzt oder verbunden wird mit Lernen in Präsenzveranstaltungen“ (Arnold, et al. 2018, fünfte Auflage, S. 23), beinhalten also immer einen möglichen Mehrwert. Ob bzw. in welchem Ausmaß dieser sich einstellt, ist aber abhängig vom zugrundeliegenden didaktischen Konzept.

¹² Oft werden die Didaktiken der romanischen Sprachen übergreifend unterrichtet. Eine panromanische Didaktik hat allerdings ihre Grenzen, insbesondere dann, wenn man inklusive Fragestellungen und den internationalen Fachdiskurs mit einbezieht.

Bei der Neuimplementierung von hybriden Lehrformen dieser Art ist grundsätzlich zu beachten, dass das sich darin verbergende deutliche Abweichen von etablierten Pfaden der Ausbildung Lernende substantiell verunsichern kann. Erfahrungsgemäß (vgl. Temelli, 2020; Visser, 2020; Temelli & Visser, 2020) ist davon auszugehen,

dass weder die Lernenden noch die Lehrenden von sich aus grundsätzlich an *neuen* Lernformen interessiert sind – jenseits einer allgemeinen Neugier an technischen Neuerungen. *Lernen* ist eine sehr elementare und natürliche Eigenschaft eines Organismus. *Lerngewohnheiten* bilden sich früh in der menschlichen Entwicklung heraus und es gibt für den Einzelnen keine grundsätzliche Motivation, diese Gewohnheiten infrage zu stellen und zu verändern. In der Sozialpsychologie wird vielmehr von *Widerstand gegen Veränderung* gesprochen. Dies gilt gleichermaßen für einzelne Personen wie für Organisationen. Es erscheint damit sogar *eher* wahrscheinlich, dass E-Learning und die damit einhergehenden Veränderungen von Individuen und Organisationen abgelehnt werden, wenn damit ein Umlernen von grundlegenden und über teilweise Jahrzehnte aufgebauten Gewohnheiten einhergeht. Dies bedeutet gleichzeitig, dass die nachhaltige Verankerung von neuartigen Lernformen als eine weitere Aufgabe der Bildungsarbeit zu betrachten und näher zu erörtern ist.“ (Kerres, 2018, fünfte Auflage, S. 492f., Kursivsetzung i. Orig., J.V.)

Zu den verunsichernden Faktoren gehört die Tatsache, dass

die traditionellen pädagogischen Verhältnisse zwischen Lehrenden und Lernenden, die herausgebildeten Kulturen des Lehrens und Lernen sowie die bisher vor allem durch die Lehrenden bestimmten Lehr- und Lernprozesse grundlegend verändert [werden] zu gemeinsam und selbst organisierten Prozessen. (Arnold et al., 2018, fünfte Auflage, S. 21)

Die Neuausrichtung des Verhältnisses zwischen Lehrenden und Lernenden bringt eine Form von Autonomie mit sich, mit der Studierende nicht automatisch souverän umgehen können. Das Ausfüllen ihrer neuen Rolle muss angeleitet werden¹³. Neuerungen jedweder Art bedürfen also sehr klarer Orientierungshilfen (ebd., S. 51f.)¹⁴. Wie wichtig diese sind, zeigen Rückmeldungen zu den ersten beiden ICM-Durchläufen des hier zu skizzierenden Projekts (s.u.).

Man nimmt in der Fachdiskussion an, dass Studierende nicht pauschal als sogenannte *digital natives* eingestuft werden können (z.B. Schulmeister & Loviscach, 2017). Auch wenn es sich bei Moodle um eine weit verbreitete und üblicherweise an der Universität genutzte Plattform handelt, muss davon ausgegangen werden, dass bestimmte Funktionalitäten Schwierigkeiten bereiten, zumal beim hier zu skizzierenden ICM über die Plattform hinausgehende digitale Tools wie Aufnahmegeräte/Smartphones mit Aufnahmefunktion, Scanner und Textverarbeitungsprogramme zu nutzen sind.

¹³ „Lernende müssen lernen, mit den erweiterten Wahlmöglichkeiten und Freiheitsgraden umzugehen. Lehrende müssen entsprechende neue und zusätzliche Kompetenzen erwerben und sich mit ihrer veränderten Rolle und den neuartigen Arbeitsformen auseinandersetzen und diese neu gestalten, um die Autonomie und Selbstorganisation der Lernenden in virtuellen Lehr- und Lernarrangements optimal unterstützen zu können.“ (Arnold et al., 2018, fünfte Auflage, S. 52).

¹⁴ „Das Lernszenario wird in traditionellen Präsenzlehrveranstaltungen meist nicht explizit thematisiert, denn Veranstaltungsformen wie Seminare, Vorlesungen, Workshops oder Unterricht greifen in der Regel auf etablierte Lehr- und Lernformen zurück, die jeweiligen Tätigkeiten von Lehrenden und Lernenden, ihr Verhältnis zueinander usw. haben sich eingespielt. Die gleichzeitige Anwesenheit von Lehrenden und Lernenden bei regelmäßigen (meist wöchentlichen) Lehrveranstaltungen zur selben Zeit am selben Ort ermöglicht es außerdem, noch nicht feststehende Einzelheiten oder neue Lernformen rasch zu vereinbaren.“ (Arnold et al., 2018, fünfte Auflage, S. 139).

2.4.2 Grundsätzliche Struktur der Aufgaben

Die im Rahmen des Projekts entwickelten Aufgaben sind grundsätzlich immer dergestalt mit Theorie verknüpft, dass zu allen Themen mit dem Kennzeichen „Fundamentum“ markierte Pflichtlektüre vorliegt. Diese Lektüre kann – im Rahmen der geltenden rechtlichen Rahmenbedingungen – als PDF von den Studierenden heruntergeladen werden. Viele Aufgaben sehen zunächst eine Begegnung mit praktischen Problemstellungen vor, bevor die Lektüre erfolgt. Je nach Gegenstand wird dieses Vorgehen teilweise aber auch umgekehrt. Oft folgt auf den theoretischen Text abermals eine Anwendungs- oder Transferaufgabe. Über die Grundlagenlektüre hinaus enthält der Kurs „Additum“-Material, d.h. Texte, Links, Hinweise, die eine thematische Vertiefung ermöglichen. Damit findet auf Ebene des Leseangebots das Prinzip der Binnendifferenzierung Anwendung. Diese digitale Form des ‚Semesterapparats‘ hat zwar den Nachteil, dass Studierende nicht systematisch gezwungen werden, sich mit Bibliotheksstrukturen auseinanderzusetzen, flexibilisiert jedoch sowohl räumlich als auch zeitlich deutlich die Auseinandersetzung mit den zu lernenden Gegenständen (Arnold et al., 2018, fünfte Auflage, S. 51).

Primäres Ziel der Aufgaben ist es nicht, ‚richtige‘ Antworten zu geben, sondern zu versuchen, die Problemstellung zu bearbeiten. Diesen Umstand empfinden die Studierenden zu Beginn immer wieder als irritierend. Natürlich zeigt die Bearbeitung der Aufgabenstellung der Dozentin in der Regel dennoch, ob theoretische Konzepte verstanden wurden. Ist dies nicht der Fall¹⁵, kann die Dozentin das Problem in der Präsenzsitzung aufgreifen und im Plenum für alle klären.

Zu jedem der vier Onlineblocks werden im Folgenden exemplarisch Aufgabentypen skizziert, um einen Einblick in das Konzept des ICM zu geben. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die Beispiele nur einen sehr kleinen Teil der vermittelten Inhalte und Aufgabentypen widerspiegeln können.

2.4.3 Onlineblock I: Beispiel zu Lern- bzw. Spracherwerbstheorien

Lerntheorien allgemein sind den Teilnehmenden der Veranstaltung oft bereits aus ihrem bildungswissenschaftlichen Studium vertraut. Die Auseinandersetzung mit dem Themenblock ‚Spracherwerbstheorien‘ kann auf diesem Vorwissen aufbauen: Die Studierenden bekommen auf Youtube frei zugängliche Erklärvideos zu den Themen Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus präsentiert mit folgendem Arbeitsauftrag:

Schauen Sie sich folgende Lernvideos zu Lerntheorien an. Wie gelungen/nicht gelungen bzw. hilfreich fanden Sie die Videos? Begründen Sie Ihre Antwort!

Es wird an dieser Stelle bewusst nicht nach Bewertungskriterien vorstrukturiert. Die Antworten werden in der anschließenden Präsenzsitzung typisiert. In jedem Semester werden sowohl negative als auch positive Stellungnahmen abgegeben. Bewertete Aspekte sind beispielsweise:

allgemein (jenseits der konkreten Videos): Unabhängigkeit von Raum und Zeit, Wiederholbarkeit

konkret: Stimme des Vortragenden ([negativ] monoton, [positiv] klarer Ausdruck), Kürze der Darstellung (als motivierend eingestuft), Struktur, Veranschaulichung, didaktisch angemessene Reduktion.

Die Studierenden erkennen beispielsweise, dass Erklärvideos keine Interaktion ermöglichen, dass „bei Verständnisproblemen keinen [sic] direkten Fragen an den Dozierenden möglich sind“ und sie sich –

¹⁵ Da sich viele Fragen auf eigene Lernprozesse u.Ä. beziehen, ist eine Beurteilung als ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ oftmals auch nicht angemessen.

wenn sie nicht entsprechend durch Aufgaben o.Ä. aufbereitet sind, „nicht allzu sehr vom Frontalunterricht oder dem Konzept einer klassischen Vorlesung unterscheide[n]“. Bei der Besprechung im Unterricht machen die sich bisweilen widersprechenden Einschätzungen deutlich, dass sehr unterschiedliche Präferenzen in Hinblick auf Lehrformate vorliegen können.

Im Anschluss an das Sehen und Bewerten der Videos müssen die Studierenden als Vorbereitung für zwei weitere Teilaufgaben Grundlagentexte zu Spracherwerbstheorien lesen (Decke-Cornill & Küster, 2014, zweite Auflage, Kap. 2 sowie Grotjahn, 2000), worauf sich zwei weitere Fragen anschließen:

Wenn Sie an Ihren eigenen Fremdsprachenunterricht in der Schule zurückdenken:

- a. Welchen Spracherwerbstheorien sind Ihre Lehrer*innen Ihrer Meinung nach gefolgt? (Oder hatten Sie das Gefühl, dass Sie gar keine Theorien im Hinterkopf hatten?)
- b. Welche der genannten Theorien erscheint Ihnen in Hinblick auf Ihre eigenen Spracherwerbs- bzw. Sprachlernerfahrungen am überzeugendsten?

In beiden Fragen wird nach persönlichen Einschätzungen gefragt. Die Antworten geben folglich keinerlei Einblicke in die dem Unterricht der Lehrpersonen tatsächlich zugrundeliegenden theoretischen Annahmen. Die Antworten auf diese Frage geben der Dozentin aber Hinweise darauf, ob die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Theorie verstanden haben.

Die Antworten sind, auch in Bezug auf die Tiefe der Reflexion, sehr unterschiedlich. Einige Studierende mutmaßen zu a., möglicherweise induziert durch die lenkende Fragestellung, dass ihren Lehrkräften Spracherwerbstheorien nicht bekannt waren:

- (1) Ich bin mir relativ sicher, dass die Mehrheit aller Fremdsprachenlehrer, die mich während meiner Schulzeit unterrichtet haben, entweder diese Spracherwerbstheorien nicht kannten oder dass sie diese Theorien nicht in ihre Unterrichtsplanung einbezogen haben.

Andere glauben, die Dominanz einer bestimmten Theorie erkannt zu haben:

- (2) Eine klar angewandte Theorie war in meinem Fremdsprachenunterricht, soweit ich mich erinnere, nicht zu erkennen. Allerdings würde ich sagen, dass der Behaviorismus die größte Rolle im Fremdsprachenunterricht, wie ich ihn erlebt habe, spielte: Regeln der Aussprache und der Grammatik wurden so oft wiederholt, bis man sie konnte.
- (3) Ich kann mir vorstellen, dass meine damaligen Lehrer*innen die thematisierten Theorien kannten und sich vor allem auf den Kognitivismus und den Konstruktivismus gestützt haben.

Die Antworten auf Teilfrage b. zeigen, dass die Studierenden – zumindest zum jetzigen Zeitpunkt ihrer Ausbildung – unterschiedliche Theorien für sich selbst präferieren, und sie machen dem Lehrenden z.T. auch deutlich, warum sie dies tun (z.B. eigenes Erleben, eigener Spaß, Gelesenes in der Fachliteratur):

- (4) Dadurch, dass ich rückblickend betrachtet die behavioristische Spracherwerbstheorie als diejenige erachte, die in dem von mir erlebten Unterricht am ehesten Anwendung fand, und ich auch immer großen Spaß am Fremdsprachenunterricht hatte und diesen immer als effektiv ansah, halte ich diese Theorie auch weiterhin für die überzeugendste.
- (5) Am meisten überzeugt mich die Theorie des Konstruktivismus, da er ein sehr komplexes Gefüge von Lernerfahrungen beinhaltet. Vor allem die Strömung des Behaviorismus kann nicht die Komplexität und den Lernprozess beim Spracherwerb bzw. Sprachenlernen erfassen. Er lässt mit seiner Theorie der Black Box völlig die kreative Kraft der Sprache außer Acht, demnach könnte praktisch nur reproduziert werden, was zuvor erlernt wurde. Innovation wäre demnach nicht denkbar.

- (6) Meiner Meinung nach ist der Kognitivismus am überzeugendsten, er erlaubt die Nutzung des eigenen Vorwissens und lässt die SuS kreativ mit ihrer Wahrnehmung und Kenntnissen umgehen. Dadurch käme jeder Schüler zu einer anderen Antwort und somit zu einer anderen Informationsverarbeitung, die wiederum den Lernvorgang erhöht. Kognitivistisches Lernen wird als Lernen durch Einsicht definiert (vgl. Decke-Cornill & Küster 2015: 32), das bedeutet, dass die SuS etwas verstehen müssen um es zu lernen, das Auswendiglernen ist somit nutzlos. Genau diese Art der Lernens [sic] ist die sinnvollste, denn sie verlangt eine Auseinandersetzung mit [sic] einem Thema, welches wiederum den Lernprozess in Schwung bringt.

Antwort 4 zeigt Anzeichen dafür, dass der/die Schreibende eigene Erfahrungen generalisiert, Antwort 5 ist sehr an die Fachliteratur angelehnt und könnte als Anzeichen dafür interpretiert werden, dass der eigenständige Reflexionsprozess noch nicht hinreichend entwickelt ist.

Der Teilblock endet mit einer Rechercheaufgabe, bei der die Studierenden selbst entscheiden können, ob sie diese analog oder digital bearbeiten:

Informieren Sie sich, z.B. in einschlägigen Nachschlagewerken, über folgende Methoden des Fremdsprachenunterrichts: Grammatik-Übersetzungs-Methode, Direkte Methode, Audiolinguale Methode, Audiovisuelle Methode, kommunikative Methode.

Die präsentierten Aufgaben schulen zusammenfassend eine theoriegeleitete Auseinandersetzung mit Spracherwerbstheorien; die Studierenden werden durch den Rückblick auf ihre eigene Sprachlernbiographie in gewisser Weise zu einem Perspektivwechsel angeregt. Die Onlineaufgaben selbst bahnen keine Heterogenitätsbewusstheit an, aber diese kann in den Präsenzsitzungen durch einen Vergleich zwischen den z.T. sehr unterschiedlichen Antworten angeregt werden. Die kritische Beschäftigung mit den Lehrvideos sensibilisiert für das Kriterien geleitete Erkennen der Stärken und Schwächen von Erklärfilmen. Die Rechercheaufgabe ist, sofern sie digital erfolgt, einzuordnen in Kompetenzbereich I „Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren“ der KMK (2016).

Ein Teil der Aufgaben könnte in Präsenzsitzungen durchgeführt werden, wenngleich bei den Erklärvideos und den Rechercheaufgaben eine entsprechende technische Ausstattung notwendig wäre. Die Bearbeitung als IC in Moodle hat jedoch zur Folge, dass die Lehrende den Lernprozess begleiten kann und es in der jeweiligen Präsenzsitzung darauf aufbauend möglich ist, Ergebnisse zusammenzuführen, Probleme zu besprechen und den Lernprozess zu strukturieren.

2.4.4 Onlineblock II: Verfügbarkeit sprachlicher Mittel: Beispiel zu Mehrsprachigkeitsdidaktik

Die Auseinandersetzung mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen schließt sich konzeptionell an Block I (Spracherwerbstheorien, didaktische Prinzipien) sowie innerhalb von Block II an Lernmodule zum Wortschatz- und Grammatikerwerb an. Für die Nachvollziehbarkeit der im Folgenden skizzierten Aufgaben ist wichtig zu wissen, dass die Studierenden sich bereits z.B. mit der Bedeutung von Strategien im (Sprach-)Unterricht, mit Grundlagen der Wortschatzarbeit und der Funktionsweise des mentalen Lexikons sowie mit Prinzipien des Vokabellernens und Anforderungen an Vokabeltests beschäftigt haben.

Im Unterthema ‚Mehrsprachigkeitsdidaktik‘ bekommen sie nach einer kurzen theoretischen Einführung¹⁶ zunächst einen Text auf *Jèrriais* (anglonormannischer Dialekt) vorgelegt, verbunden mit der Aufgabenstellung:

Identifizieren Sie im nachfolgenden Textausschnitt zum *Jèrriais* diejenigen Wörter, die Sie sich aus anderen Sprachen ableiten können. Notieren Sie die Kognaten sowie die angenommene Wortbedeutung (s. Beispiel in Tabelle).

Vergleichbare Aufgaben werden von Schülerinnen und Schülern – unter Verzicht auf den Fachterminus *Kognaten* – oft in Schulbüchern verlangt. Aufgrund der hohen Sprachkenntnisse der Studierenden musste auf einen Text aus einer typologisch nahen Nachbarsprache bzw. einem in Schriftform zugänglichen Dialekt zurückgegriffen werden. Ziel der Aufgabe ist es, die Studierenden dazu zu bewegen, sich in die Perspektive der Schülerschaft hineinzuversetzen. Die Abgaben werden in der 3. Präsenzsitzung anonymisiert und in Auszügen exemplarisch präsentiert, weil sich an den Befunden i.d.R. deutlich ablesen lässt, dass unterschiedlichste Transferbasen genutzt werden (insbesondere Französisch, Englisch, Spanisch, Italienisch, Deutsch). Die Aufgabe böte das Potenzial, migrations- bzw. herkunftssprachenbedingte Mehrsprachigkeit (z.B. Türkisch, Russisch) produktiv zu nutzen und damit wertzuschätzen, i.d.R. greifen die Studierenden jedoch auf die fünf genannten Sprachen zurück – bei denen es sich natürlich auch um Herkunftssprachen handeln kann¹⁷.

An diese Aufgabe zur Semantisierung schließt sich eine Übung zum Vokabellernen an, bei der ebenfalls ein produktiver Nutzen aus vorher gelernten Fremdsprachen gezogen werden soll. Die Studierenden bekommen dreißig Wortpaare Okzitanisch-Deutsch präsentiert (Quelle: Cichon, 1999), verbunden mit der Aufgabenstellung:

Sie bekommen anbei eine Vokabelliste mit zu lernenden Vokabeln. Versetzen Sie sich in die Perspektive des/der Lernenden, indem Sie versuchen, sich die Vokabeln mit Hilfe Ihrer Vorkenntnisse aus anderen Sprachen zu merken. Nehmen Sie sich dafür 10 Minuten Zeit. Anschließend absolvieren Sie einen Vokabeltest. Das Ergebnis des Tests ist ausschließlich für Ihre Reflexion der Aufgabe relevant. Notieren Sie nach dem Test, als wie hilfreich Sie Ihre Vorkenntnisse empfunden haben.

Den Studierenden ist durch die Auseinandersetzung mit Prinzipien der (Auto-)Semantisierung und Vokabellernstrategien sowie der Funktionsweise des mentalen Lexikons in vorangehenden Übungen bereits bekannt, dass die Nutzung anderer Sprachen zur Memorierung neuen Vokabulars nur eine Möglichkeit darstellt und dass grundsätzlich der Einbezug des Kontextes, d.h. das Lernen über die Wortebene hinaus, von großer Bedeutung ist. Im Rahmen der Reflexion äußern Teilnehmende auch immer wieder, dass sie mit einer ausschließlich auf Transferbasen aufbauenden Lernstrategie nicht erfolgreich sind, erkennen folglich, dass isoliertes Lernen nicht zum gewünschten Ziel führt.

¹⁶ „Die Didaktik der Mehrsprachigkeit ist die Wissenschaft und Lehre vom kombinierten und koordinierten Unterrichten und Lernen mehrerer Fremdsprachen innerhalb und außerhalb der Schule. Ihr primäres Ziel ist die Förderung der Mehrsprachigkeit durch Erarbeitung sprachenübergreifender Konzepte zur Optimierung und Effektivierung des Lernens von Fremdsprachen sowie durch die Erfahrung des Reichtums der Sprachen und Kulturen“. Wiater, Werner (Hrsg., 2006), *Didaktik der Mehrsprachigkeit. Theoriegrundlagen und Praxismodelle*, München, S. 60). Die Mehrsprachigkeitsdidaktik macht sich u.a. die Tatsache zunutze, dass man mit Vorwissen aus anderen Sprachen (Muttersprache und andere gelernte Fremdsprachen) in einem fremdsprachlichen Text ggf. große Teile noch nicht bekannten Vokabulars selbst erschließen kann, indem man die Bedeutung aus lexikalischen Einheiten anderer Sprachen (sog. *Kognaten*) ableitet.“ (Zitat aus dem Moodlekurs)

¹⁷ Unter den Studierenden befinden sich sehr regelmäßig Personen mit französischer Muttersprache bzw. Personen aus einem Land, in dem Französisch die Rolle einer Bildungs- oder Amtssprache spielt.

Zum Abschluss dieses Teilblocks zur Mehrsprachigkeit¹⁸ sollen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sich über die Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit der EU (2005), über das Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung (1995) sowie das Curriculum Mehrsprachigkeit informieren.

Mit Rückblick auf die formulierten Teilziele ist festzuhalten, dass dieser Aufgabenkomplex 1. eine möglichst eigenständige und praxisorientierte sowie reflektierende Auseinandersetzung mit den Gegenständen ermöglicht, 2. die Befähigung zum Perspektivwechsel, u.a. durch Einnahme von Schülerinnen- und Schülerperspektiven, beinhaltet, in Ansätzen – durch die potenzielle Nutzbar-machung von Herkunftssprachen – 3. die Anbahnung einer Heterogenitätsbewusstheit ermöglicht und 4. einen kleinen Einblick in Potenzial und Herausforderungen digitaler Lernmaterialien und Lernplatt-formen dahingehend gibt, dass Möglichkeiten einer onlinegestützten Vokabelabfrage sichtbar werden. Zur theoretischen Untermauerung müssen die Studierenden verpflichtend einen Text zur Mehr-sprachigkeitsdidaktik lesen (Meißner, 2008). Der Lehrenden wird anhand der Ergebnisse deutlich, ob die Prinzipien dieses didaktischen Ansatzes verstanden worden sind. Gleichzeitig erhält sie Einblicke in das herkunftssprachliche Potenzial ihrer eigenen Lerngruppe.

2.4.5 Onlineblock III: Funktionale und interkulturelle kommunikativen Kompetenzen: Beispiel zu einer Aufgabe im Bereich Hörsehverstehen

Onlineblock III zu funktionalen und interkulturellen kommunikativen Kompetenzen beginnt mit einer Aufgabe zum Hörsehverstehen, deren Ziel es unter anderem ist, die Potenziale verschiedener Wahrnehmungskanäle zu reflektieren und auf diese Weise ein Heterogenitätsbewusstsein zu entwickeln. Bei der Aufgabenstellung wird die Gruppe binnendifferenziert:

I. a) Wenn Ihr Nachname mit A-M anfängt, hören Sie sich bitte das Video an (ohne Bild!). Anschließend werden Ihnen zehn Aussagen präsentiert, bei denen Sie sich zwischen *vrai* und *faux* entscheiden müssen.

b) Wenn Ihr Nachname mit N-Z anfängt, sehen Sie sich bitte das (stumme) Video an - bitte schalten Sie den Ton aus. Anschließend werden Ihnen zehn Aussagen präsentiert, bei denen Sie sich zwischen *vrai* und *faux* entscheiden müssen.

II. Spielen Sie das Video nun noch einmal, diesmal mit Ton UND Bild, ab und überprüfen Sie Ihre Ankreuzergebnisse aus 2a.

Haben Sie Verbesserungen vorgenommen? Wenn ja, was hat es Ihnen ermöglicht, diese vorzunehmen?

Die Studierenden merken, wenn sie anfangs nur den visuellen Kanal nutzen durften, oft an, dass dieser im vorliegenden Fall nicht ausreicht, um die *vraix/faux*-Aufgabe hinreichend zu bearbeiten¹⁹:

- (7) Das Video war verständlich aber es war noch besser mit Ton
- (8) Meine Antworten haben sich beim zweiten Ansehen des Kurzfilms MIT TON komplett geändert [Majuskeln im Orig., J.V.].
- (9) Ja, einige Informationen sind nur im Hörverstehen erkennbar. Manche sind durch die gute Darstellung des Sehverstehens allerdings ebenfalls allein durch das sehen [sic] verständlich.

¹⁸ Dieser enthält weitere Aufgabe zu Transferbasen im grammatischen Bereich.

¹⁹ Lernvideos können natürlich auch so gestaltet werden, dass visueller und auditiver Kanal möglichst additiv funktionieren. Je nach angestrebter Kompetenzschulung sollte die Lehrkraft bei der Wahl von Materialien dafür sensibilisiert sein zu erkennen, in welchem Verhältnis Ton und Bild zueinanderstehen. Eine Reflexion dieses Verhältnisses hilft auch dabei, gute von schlechten Lernvideos zu unterscheiden.

Insgesamt ist es am hilfreichsten, sowohl zu sehen als auch zu hören, da so alle Informationen aufgenommen werden können.

Die präsentierte Aufgabe leitet folglich zu einer Auseinandersetzung mit der Qualität audiovisueller Materialien und den Herausforderungen des Hör- bzw. Sehverstehens sowie den Vorteilen der Kombination beider Sinneskanäle an. Sie erlaubt die Einnahme der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. Dabei findet – in sehr reduziertem Rahmen – eine Sensibilisierung dafür statt, was es bedeuten kann, in Hinblick auf die Sinneswahrnehmungen beeinträchtigt zu sein, z.B. durch eine Sehstörung oder eine Schwerhörigkeit. Die explizite Auseinandersetzung mit audiovisuellen Materialien gibt zudem einen Einblick in das Potenzial digitaler Lernmaterialien. Aufbauend auf dieser Übung werden in der Präsenzsitzung nicht nur die Gründe dafür systematisiert, weshalb bzw. unter welchen Bedingungen multimodale Zugänge vorteilhaft sind, sondern es findet auch eine Auseinandersetzung mit der Frage statt, wie Ankreuztests zur Ermittlung des Hörsehverstehens gestaltet sein müssen, um als angemessene Diagnoseinstrumente eingestuft werden zu können (Stadtler & Kremmel 2018; Stadtler 2018).

2.4.6 Onlineblock IV: Fehlerkorrektur, Diagnose und Bewertung, Evaluation: Beispiel zu schriftlicher Fehlerkorrektur

Im vierten Onlineblock erhalten die Studierenden u.a. eine Aufgabe zur schriftlichen Fehlerkorrektur. Sie können in Moodle einen – transkribierten und anonymisierten – authentischen Schülertext als PDF herunterladen mit folgender Aufgabenstellung:

1. Stellen Sie ein Aufnahmegerät an (Smartphone o.Ä.). Lassen Sie dieses während der Bearbeitung der nächsten beiden Aufgaben (2 und 3) laufen. Ziel ist es, ein ‚Lautes Denken-Protokoll‘ auszuprobieren, d.h. Ihre Gedanken bei der Bearbeitung der Aufgabe laut auszusprechen und aufzunehmen.
2. Nehmen Sie auf der Basis der Fehlerkennzeichnungszeichen eine Korrektur vor (mit Rotstift) und laden Sie diese dann als Scan wieder hoch. Achten Sie dabei darauf, Ihre Gedanken laut zu äußern.
3. Vergeben Sie für den Text Punkte auf der Basis der Orientierungsangaben im Bereich Sprachrichtigkeit. Achten Sie dabei darauf, Ihre Gedanken laut zu äußern. Laden Sie Ihre Bewertung wieder hoch.
4. Laden Sie Ihre Audiodatei bei Moodle hoch.

Zur Aufgabe ergänzend erhalten die Studierenden einen Text zu Methoden der Introspektion (Heine, 2014), der auch auf das ‚Lautes Denken-Protokoll‘ eingeht, sowie Links zu den Referenztexten des Ministeriums (MSB o.J. a; b).²⁰

Die Aufgabe ermöglicht eine sehr praxisnahe Auseinandersetzung mit Fehlerkorrektur, die von den Studierenden in den abschließenden Evaluationen oftmals sehr gelobt, gleichzeitig aber als sehr herausfordernd empfunden wird. In diesem Fall wird nicht die Perspektive von Schülerinnen und Schülern eingenommen, sondern diejenige der Lehrkraft. Eine Aufgabe des späteren Berufslebens wird

²⁰ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (o.J. a). Sprachrichtigkeit: Korrekturzeichen [online]. Heruntergeladen: 28.10.2019, <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=3772>; Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (o.J. b). Orientierungsangaben für das Kriterium Sprachrichtigkeit [online]. Heruntergeladen: 28.10.2019, <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=4927>.

also eingeübt. Das Erstellen des ‚Lautes Denken-Protokoll‘ stellt einen Kontakt mit Forschungsmethoden dar, dient aber auch einer Fokussierung auf die Denk- und Entscheidungsprozesse, die beim Korrigieren ablaufen. Ein ursprünglich nicht intendierter Nebeneffekt dieser Aufgabe ist die Tatsache, dass manche Studierende ihre Sprachaufnahme nicht in Moodle hochladen möchten. Auch wenn es sich hier um eine geschützte Lernplattform handelt und die Materialien nur der Kursleiterin zugänglich sind – ein Umstand, der in der einleitenden Sitzung sehr ausdrücklich hervorgehoben werden muss –, werden personenbezogene Daten als sensibel empfunden²¹. Es gibt somit einen authentischen Anlass, das Thema Datenschutz zu behandeln.

2.4.7 Gestaltung und Anpassung der Präsenzsitzungen

Bei der Konzipierung von ICM-Formaten liegt der Fokus in der Vorbereitung häufig, so warnen Arnold et al. (2018, fünfte Auflage, S. 150), auf den Onlineelementen. „Dabei wird teilweise vernachlässigt, dass auch die wertvolle Präsenzzeit (Johnson u.a. 2014, S. 48) anders als üblich gestaltet werden muss, damit ihr Potenzial wirklich genutzt werden kann“ (Arnold et al., 2018, fünfte Auflage, S. 150). Diese Gefahr kann für das vorliegende Projekt teilweise bestätigt werden. Die Präsenzsitzungen waren ursprünglich insbesondere dafür vorgesehen, sich in den Onlinesitzungen auftuende Probleme zu besprechen. Gleichzeitig boten die jeweils 90 Minuten im Seminarraum die Gelegenheit, im kooperativen Austausch die Unterschiedlichkeit der Arbeitsergebnisse zu vergleichen. Nach dem ersten Durchgang wurde an den Evaluationen sichtbar, dass die Studierenden gerade dem kooperativen Austausch einen besonderen Stellenwert beimessen und gleichzeitig eine zu sehr von der Dozierenden gelenkte Besprechung als langweilig empfanden. Seit dem zweiten Durchlauf werden daher die Präsenzsitzungen zwar zu Klärungen von Fragen genutzt, sofern diese von den Teilnehmenden im Vorfeld oder spontan gestellt werden und die Begleitung in Moodle Verständnisschwierigkeiten erkennbar werden lässt. Der überwiegende Teil der Zeit wird aber für die Vertiefung und Strukturierung der online bearbeiteten Inhalte in kollaborativen Lernformen genutzt.

Eine stärker auf Partner- oder Gruppenarbeiten fokussierte Gestaltung der Seminarsitzungen erweist sich auch deshalb als notwendig, weil sich im ersten Durchgang großer Widerstand gegen die Durchführung solcher Formate in den Online-Sitzungen manifestierte und die Organisation kooperativer Aufgaben so zeitintensiv war, dass zumindest eine zentrale Übung seit dem zweiten Durchgang in die 5. Präsenzsitzung ausgelagert wird: Die Studierenden sollten in Block IV ursprünglich zum Thema der mündlichen Fehlerkorrektur Korrektursituationen simulieren, aufnehmen und anschließend in Moodle hochladen. Sie wurden dazu zentral (d.h. von der Dozentin) in Tandems eingeteilt, die sich im realen oder digitalen Raum (via Skype oder Adobe Connect) treffen und die Aufgabe bearbeiten sollten. Dieses Format stieß auf deutliche Kritik und große Verunsicherung, weil einige Paare aus unterschiedlichsten Gründen Schwierigkeiten hatten, sich dazu zu verabreden. Die Aufgabe wird daher seit dem 2. Durchgang in der Präsenzsitzung bearbeitet. Diese Form des Kompromisses löst noch nicht das grundlegende Problem, dass im Rahmen von *E-Learning* Konzepte entwickelt werden müssen, kooperatives Arbeiten konfliktfrei durchzuführen. Zum derzeitigen Stand des Projekts ist die Verlagerung der Aufgabe in die Präsenzsitzung jedoch eine Möglichkeit, einen hindernisarmen Verlauf des Kurses sicherzustellen.

²¹ Von Seiten der Dozentin wurden diese Vorbehalte respektiert. Vereinzelt Nicht-Abgaben sind vor dem Hintergrund der Anwesenheitspflichtregelung möglich und führen nicht zum Nicht-Bestehen des Kurses.

2.4.8 Aufgaben zum Notenerwerb

Die Studierenden können im fachdidaktischen Grundlagenmodul zwischen einem literatur- und sprachdidaktischen Schwerpunkt wählen. Sofern sie sich für den sprachdidaktischen entscheiden, müssen sie im vorliegenden Kurs eine Prüfungsform absolvieren, die benotet wird. Um eine Kohärenz zwischen Seminaraufbau und Prüfungsform herzustellen, ist im ICM statt einer Hausarbeit eine Art Portfolio zu erstellen, das in Form von PDF-Dateien ebenfalls in Moodle hochzuladen ist und digital korrigiert wird. Als Portfolios gelten lernbegleitende Sammlungen von Dokumenten, die eine prozess- und produktorientierte Funktion haben können (siehe Surkamp, 2010, S. 244). Sie geben Aufschluss über die Lernentwicklung der sie erstellenden Personen und können ihre bis zu einem bestimmten Zeitpunkt erbrachten Leistungen dokumentieren (siehe ebd.). Die Studierenden können, wenn sie im Teilmodul die Modulprüfung absolvieren möchten, zwischen derzeit 18, zum Teil binnendifferenzierten, Aufgaben im Umfang von zwei bis drei Seiten wählen. Diese zielen auf eine weitere theoriegeleitete Auseinandersetzung mit im Verlauf des Semesters behandelten Praxisfeldern ab. Zur Bearbeitung der Aufgaben können die Studierenden zum Teil auf in den vorangehenden Monaten erstellte Produkte zurückgreifen (z.B. Sprachaufnahmen von mündlicher Fehlerkorrektur, die in Präsenzsitzungen angefertigt wurden), z.T. sind sie gehalten, selbst Material zu beschaffen (z.B. authentische Schülertexte für die Fehlerkorrektur) oder zu generieren (z.B. induktive Grammatikeinführungen). Die Aufgaben sind so konzipiert, dass weitere Ebenen des Lernkreislaufes beschritten oder zumindest angebahnt werden können, indem die Studierenden beispielsweise theorie- und reflexionsgeleitet Aufgaben entwerfen, die sie dann im Praxissemester erproben können. Der Funktion der Lernbegleitung wird diese Prüfungsform nur bedingt gerecht; die Produktorientierung dominiert, insofern ist die Bezeichnung ‚Portfolio‘ etwas unscharf, erscheint aber gerechtfertigt vor dem Hintergrund, dass durch das ICM im Vorfeld eine kontinuierliche Lernbegleitung stattfindet.

In allen bisherigen ICM-Durchläufen in allen unterrichteten Sprachen wählten immer weit mehr als die Hälfte der Studierenden, meistens sogar mehr als zwei Drittel, die Prüfungsform des Portfolios. Worauf dieses Wahlverhalten zurückzuführen ist, ist bislang nicht systematisch erfragt worden. Das Portfolio entspricht im Workload der Hausarbeit, wird aber möglicherweise aufgrund seiner Aufteilbarkeit in fünf Teile als besser zu bewältigen wahrgenommen. Die Ergebnisse sind überdurchschnittlich. Durch die Fokussierung auf Teilthemen geben sie einen breiten Einblick in die Lernentwicklung der Studierenden. Auch hier konnten Aspekte identifiziert werden, die auf eine unvollständige Durchdringung theoretischer Aspekte hindeuteten. Sie führten in nachfolgenden Semestern zu Änderungen in der konzeptuellen Ausrichtung. Diese Form der Prüfung leistet somit einen größeren Beitrag zur Qualitätssicherung, als dies bei früheren Prüfungsformaten der Fall war.

3. (Vorläufige) Bewertung der konzeptuellen Neuausrichtung der Veranstaltung

Eine durch empirische Daten belegbare Aussage über langzeitige Effekte der Neukonzipierung der Lehrveranstaltung ist zum derzeitigen Zeitpunkt nicht möglich. Sie erscheint auch vor dem Hintergrund als Herausforderung, dass bei der Neugestaltung des Seminars sehr zahlreiche Aspekte Berücksichtigung fanden. Die Evaluationen sind – nach in der Anfangsphase geäußerten punktuellen Kritiken²² und entsprechenden Verbesserungen – durchweg positiv. Die Studierenden sind sehr

²² Auf Kritik kann bereits im laufenden Semester dank einer in Moodle eingerichteten ‚Rückmeldebox‘ reagiert werden. Für technische Fragen stehen Hilfskräfte zur Verfügung, die rege kontaktiert werden. Letzteres macht allerdings deutlich, dass das Format nicht mit einer Reduzierung von zu investierenden Arbeitsstunden

motiviert und interagieren deutlich mehr, als dies in der früheren Form der Veranstaltung der Fall war. Ob diese Tatsache darauf zurückzuführen ist, dass Praxiserfahrung ermöglicht wird, Reflexionshandlungen angebahnt werden, Perspektivwechsel stattfinden oder die Arbeit mit der Lernplattform als motivierend wahrgenommen wird, kann bislang nicht beantwortet werden. Zweifellos ergeben sich positive Effekte auch aus der Aufteilung der ehemals großen Gruppe in drei sprachenspezifische Kurse – die kapazitär allerdings nur deshalb geleistet werden kann, weil nicht mehr jede Woche Präsenzsitzungen stattfinden.

Eindeutig als gegeben zu bewerten ist die Flexibilisierung des Lernens durch die Reduktion der Präsenzphasen und die großzügigen Zeitfenster für die Onlineaufgaben. Aus Sicht der Dozentin ist ebenfalls festzuhalten, dass die im Konzept der ‚reflexiven Praxis‘ angelegte Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden, die in einen punktuellen Rollenwechsel münden kann, sich sehr intensiviert hat. Daraus, dass die Reflexionsaufgaben und die Portfolioprodukte der Studierenden streckenweise weit über das Geforderte hinausgehen, ist nicht nur abzulesen, dass sich sehr viele Personen sehr tief mit den Gegenständen auseinandersetzen, sondern es ergibt sich ein kontinuierlicher Lernzuwachs auch auf Seiten der Lehrenden, der wiederum konzeptionelle Nachbesserungen nach sich zieht und sich positiv auf nachfolgende Lerngruppen auswirken kann. Durch die Beschäftigung mit den in Moodle von Studierenden bearbeiteten Aufgaben ist der Einblick in die Sprachlern- und -lehrerfahrungen, subjektiven Hypothesen, Sprachbiographien der Studierenden und viele weitere Aspekte erheblich größer geworden. Allerdings bedeutet das ICM-Modell auch – zumindest subjektiv – einen gewissen Kontrollverlust seitens der Dozentin, weil das Konzept deutlich individuellere Lernwege zulässt, als dies vorher der Fall war. Da im früheren Format allerdings kaum der Lernprozess, sondern in erster Linie das Produkt (in Form einer Kompetenzüberprüfung) beobachtet werden konnte, wird ein völlig anderer Blick auf den Kompetenzzuwachs geworfen. Die sich an die eigene Erarbeitung der Inhalte anschließenden Präsenzsitzungen geben Raum dafür, frühzeitig Verständnisschwierigkeiten entgegen zu steuern. Insgesamt leisten die Studierenden, auch ohne Kritik explizit zu äußern, durch ihre Teilnahme am ICM einen stetigen Beitrag zur Verbesserung der Lehre.

4. Perspektiven

Zu den vordringlichsten, bei der Weiterentwicklung des Konzepts zu lösenden Herausforderungen gehört eine erfolgreichere Implementierung kooperativer Aufgabentypen. Auch das kohärenzstiftende Potenzial von *E-Learning* wird bisher noch zu wenig genutzt: Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass das Projekt retrospektiv auf Lernerfahrungen zurückblickt und prospektiv auf die Herausforderungen des Praxissemesters und späteren Berufslebens vorbereitet, wäre eine Einbettung in eine übergeordnete Struktur wünschenswert: Beispielsweise könnte die E-Portfolio-Software Mahara die Infrastruktur dafür liefern, die im Rahmen der Veranstaltung erstellten Produkte mit während des Orientierungspraktikums und des Praxissemesters zu erstellenden Portfolios (und Ähnlichem) zusammenzuführen. Auf diese Weise würden Ansätze dafür geliefert, die von unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren verantworteten Bausteine bzw. Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung besser untereinander zu verknüpfen.

einhergeht. Die deutlichste Kritik wurde, wie bereits angemerkt, an online durchzuführenden kollaborativen Formaten geäußert, aber auch an organisatorischen Unklarheiten. Seit dem 3. Durchlauf werden den Studierenden daher zu Beginn des Semesters sehr ausdifferenzierte, mit Fristen versehene Leitfäden ausgeteilt.

Bibliographie

Arnold, P., Kilian, L., Thillosen, A., & Zimmer, G. (2018, fünfte Auflage). Handbuch E-Learning. Bielefeld: Bertelsmann (UTB).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (24.05.2019). Zusätzliche Förderrunde [online]. Heruntergeladen: 16.10.2019, <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/zusaetzliche-foerderrunde-2070.html>.

Bräuer, G. (2016, zweite Auflage). Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende. Opladen et al.: Budrich (UTB).

Heine, L. (2014). Introspektion. In: J. Settinieri, S. Dermikaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hrsg.), Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (123-135), Paderborn: Narr Francke Attempto (UTB).

Hillmayr, D., Reinhold, F., Ziernwald, L., & Reiss, K. (Hrsg., 2017). Digitale Medien im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe. Einsatzmöglichkeiten, Umsetzung und Wirksamkeit [online]. Münster: Waxmann. Heruntergeladen: 28.10.2019, <https://www.waxmann.com/?elID=texte&pdf=3766Volltext.pdf&typ=zusatztext>.

Hochschulforum Digitalisierung (2016). Verschmelzung von digitalen und analogen Lehr- und Lernformaten (Arbeitspapier 25, November 2016; S. Schön, M. Ebner, & M. Schön) [online], Heruntergeladen: 28.10.2019, https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_Nr25_Verschmelzung_Digitale_Analoge_Lernformate.pdf.

Holzbrecher, A. (2015). Differenzsensibel Lehren und Lernen. Entwicklungsperspektiven und didaktische Anregungen für Unterricht und Schule. In: A. Holzbrecher & U. Over (Hrsg.), Handbuch Interkulturelle Schulentwicklung (349-361). Weinheim et al.: Beltz.

Holzbrecher, A. (2017). Pädagogische Professionalität in der diversitätsbewussten Schule entwickeln. In: S. Barsch, N. Glutsch & M. Massumi (Hrsg.), Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis (S. 17-33). Münster et al.: Waxmann.

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V. & Freeman, A. (2015). New Media Consortium Horizon Report: 2015 Higher Education Edition. Deutsche Ausgabe in Übersetzung durch Helga Bechmann. Austin, Texas: The New Media Consortium [online]. Heruntergeladen: 26.11.2020, <https://www.mmkh.de/fileadmin/dokumente/Publikationen/2015-nmc-horizon-report-HE-DE.pdf>.

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V. & Freeman, A. (2014). New Media Consortium Horizon Report: 2014 Higher Education Edition. Deutsche Ausgabe in Übersetzung durch Helga Bechmann. Austin, Texas: The New Media Consortium [online]. Heruntergeladen: 26.11.2020, http://www.mmkh.de/fileadmin/dokumente/Publikationen/2014-Horizon-Report-HE_German.pdf.

Kerres, M. (2018, fünfte Auflage). Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote. Berlin et al.: de Gruyter.

Kultusministerkonferenz (2012). Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die allgemeine Hochschulreife [online]. Heruntergeladen: 10.12.2019, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf.

Kultusministerkonferenz (2016). Bildung in der digitalen Welt [online]. Heruntergeladen: 06.05.2019, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as a Source of Learning and Development*. Eaglewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Meißner, F.-J. (2008). Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: R. Tanzmeister (Hrsg.), *Lernen – Lehren – Motivation*. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten (63-94). Wien: Praesens Verlag.

Monitor Lehrerbildung (o.J.). Lehramtsstudium in der digitalen Welt – Professionelle Vorbereitung auf den Unterricht mit digitalen Medien?! [online]. Heruntergeladen: 25.10.2019, <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/lehramtsstudium-in-der-digitalen-welt/>.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (o.J. a). Sprachrichtigkeit: Korrekturzeichen [online]. Heruntergeladen: 28.10.2019, <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=3772>.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (o.J. b). Orientierungsangaben für das Kriterium Sprachrichtigkeit [online]. Heruntergeladen: 28.10.2019, <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=4927>.

Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (2012). Praxiselemente in den lehramtsbezogenen Studiengängen [online]. Heruntergeladen: 28.10.2019, <https://bass.schulwelt.de/12448.htm>.

Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (2013). 9. Schulrechtsänderungsgesetz. Heruntergeladen: 06.05.2019, <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Lehrkraefte/Recht/NeuntesSchulrechtsaenderungsgesetz.pdf>.

Osterman, M. D. (2012). Digital Literacy: Definition, Theoretical Framework, and Competencies. In: M. S. Plakhotnik, S. M. Nielsen & D. M. Pane (Hrsg.), *Proceedings of the 11th Annual College of Education & GSN Research Conference* (135-141) [online]. Miami: Florida International University. Heruntergeladen: 24.10.2019, <https://core.ac.uk/reader/46946450>.

Pedler, M., Burgoyne, J., & Boydell, T. (1988). *Applying Self Development in Organisations*. Eaglewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Ruhr Universität Bochum (o.J.). Bachelor und Master [online]. Heruntergeladen: 22.04.2020, <https://studium.ruhr-uni-bochum.de/de/bachelor-master>.

Schädlich, B. (2014). Language Teacher. In: C. Fäcke (Hrsg.), *Manual of Language Acquisition* (274-290). Berlin et al.: de Gruyter.

Scheitza, J., & Visser, J. (2018). ‚Italienisch ist für mich das Nonplusultra‘: Zum Zusammenhang von Sprachlernbiographie und dem Berufswunsch ItalienischlehrerIn. *Zeitschrift Italienisch*, 40 (1), 77-104.

Scheitza, J., & Visser, J. (2019). „dovrebbe essere essenziale dire [ɲɔkki] e non [ɲɔtʃi]“. *Riflessioni soggettive sull'insegnamento della grammatica italiana*. *EL.LE*, 8-3, 2019, 567-585. Heruntergeladen: 27.11.2020, <https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni4/riviste/elle/2019/3/dovrebbe-essere-essenziale-dire-kki-e-non-ti/>.

Scheitza, J., & Visser, J. (eingereicht b). Il potenziale dell'italiano come lingua ponte: risultati di uno studio di interviste con (esordenti) insegnanti d'italiano. Eingereicht bei Italiano LinguaDue [<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/index/>] (Tagungsakten des III Convegno Internazionale di Linguistica e Glottodidattica Italiana (CILGI3), 11.-13.10.2018, Ruhr-Universität Bochum).

Schmidt, S. (2016). Flipped Classroom mit Videoclips. Wenn der Unterricht Kopf steht. *L. A. multimedia*, 13 (4), 14-16.

- Schulmeister, R., & Loviscach, J. (2017). Mythen der Digitalisierung mit Blick auf Studium und Lernen. In: C. Leineweber & C. de Witt (Hrsg.), Digitale Transformation im Diskurs. Kritische Perspektiven auf Entwicklungen und Tendenzen im Zeitalter des Digitalen (1-21) [online]. Heruntergeladen: 25.10.2019, https://ub-deposit.fernuni-hagen.de/receive/mir_mods_00001055.
- Stadtler, W., & Kremmel, B. (2018). Testprinzipien. In: B. Hinger & W. Stadtler (Hrsg.), Testen und Bewerten fremdsprachlicher Kompetenzen. Eine Einführung (39-55). Tübingen: Narr.
- Stadtler, W. (2018). Rezeptive Fertigkeiten überprüfen und Bewerten. In: B. Hinger & W. Stadtler (Hrsg.), Testen und Bewerten fremdsprachlicher Kompetenzen. Eine Einführung (69-86). Tübingen: Narr.
- Stifterverband (o.J.). Fellowships Hochschullehre: Fellows 2017. Heruntergeladen: 15.07.2019, <https://www.stifterverband.org/digital-lehrfellows/2017/visser>.
- Surkamp, C. (2010). Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Stuttgart: Metzler.
- Temelli, Y., & Visser, J. (2020). Forschen(d) Lernen. Perspectivas interdisciplinarias hacia México. Einleitendes zum Projekt. In: Y. Temelli & J. Visser (Hrsg.), Forschen(d) Lernen. Perspectivas interdisciplinarias hacia México (9-17). Bochum: Westdeutscher Universitätsverlag.
- Temelli, Y. (2020). Forschen(d) Lernen: Ein Praxisbericht. In: Y. Temelli & J. Visser (Hrsg.), Forschen(d) Lernen. Perspectivas interdisciplinarias hacia México (18-30). Bochum: Westdeutscher Universitätsverlag.
- Visser, J. (2020). Twitter als hochschuldidaktisches Instrument. In: Y. Temelli & J. Visser (Hrsg.), Forschen(d) Lernen. Perspectivas interdisciplinarias hacia México (31-44). Bochum: Westdeutscher Universitätsverlag.
- Wiater, W. (Hrsg.) (2006), Didaktik der Mehrsprachigkeit. Theoriegrundlagen und Praxismodelle, München: Vögel.